

A TANÍTÁSI ÓRA ELEMZÉSÉBEN VALÓ JÁRTASSÁG SZEREPE ÉS JELENTŐSÉGE A TANÁRKÉPZÉSBEN

Írta: ZSÁMBÉKI LÁSZLÓ

Évek során megismétlődő jelenség, hogy a tanárjelöltek — annak ellenére, hogy a didaktika és metodika elméletét elsajátítják, abból eredményes vizsgát tesznek — gyakorlati képzésükkel kapcsolatos óralátogatások (hospitálások) megbeszélésein eléggé passzívak. Nem mindig tudják az elméletben tanultakat a gyakorlatban felismerni, vagy fordítva, nem veszik észre, hogy a tanítási órát vezető tanár egyes lépéseit milyen elvi megfontolások alapján teszi meg. A megbeszéléseken leggyakrabban a következő, vagy ehhez hasonló megjegyzések hangzanak el... »helyesnek tartom... a gyerekek nagyon örültek neki«, — »tetszett az óra, a tanár nagyon ügyesen vezette a tanítást«, — »helytelen volt, hogy a tanár hamar átfutott a házi feladatokon«, — »igen jól bevonta a tanár a gyerekeket az új anyagba«(!) — »az önálló munkára nevelés jó volt«... stb.

Ez azt mutatja, hogy a tanárjelöltek, ilyen irányú kellő képzésük hiánya miatt, csak felületi meglátásokra képesek. Mindez az óralátogatások megbeszéléseit vezető metodikusoknak, szakvezető tanároknak, de a gyakorlati képzés irányítóinak is igen sok problémát jelent. Kísérletet tettek ugyan arra, hogy a megbeszéléseken irányítsák a tanárjelölteket, segítsék őket abban, hogy a látott órán felismerjék a didaktika, vagy a metodika szabályainak érvényesülését, a tervszerű és tudatos munkát, de fáradozásaiknak nem volt meg a kellő eredménye. Ebben szerepet játszott a gyakorlati képzés rövid ideje is, de amint a továbbiakból kiténik, más is.

Mindezek a tapasztalatok arra a megfontolásra vezettek, hogy *meg kell keresnünk a módját annak, hogy a tanárjelöltek a gyakorlati képzés megkezdése előtt megszerezzék a fenti képességet, azaz amikor a gyakorlati képzés során rendszeres óralátogatásaikat (hospitálásaikat) megkezdik a gyakorló iskolában, már birtokában legyenek annak a képességnek, melynek segítségével meglátják, felismerik az elmélet és a gyakorlat egységét. Ennek a képességnek legfontosabb magja a tanítási óra elemzésében való jártasság.*

A tanítási óra elemzésének kérdésével több jelentős tanulmány foglalkozott már, közülük kiemelkednek Nagy Sándor kandidátus művei (»A tanítási óra felépítése és elemzése«; »A didaktika alapjai«) és a Központi Pedagógus Továbbképző intézet kiadásában Bakonyi Pál és Fehérvári Gyula munkája: »A tanítási órán folyó munka irányítása és ellen-

örzése». Ezek, és más hasonló tanulmányok, konkrét órák elemzésén keresztül foglalkoznak a kérdéssel, s alkalmasak arra, hogy megvilágítsák az óraelemzésben követett eljárás főbb szabályait, de semmiképpen nem nyújthatják az óraelemzésben való jártasságot, amely csak számos óraelemzési gyakorlat eredménye lehet.

Ez a meggondolás vezetett arra, hogy két évi kísérlet tapasztalatait felhasználva a »Didaktika« c. előadással kapcsolatban kidolgozzam a »didaktikai gyakorlatok« eljárását, illetve módszerét, amely »metodikai gyakorlat néven a »Metodika« (szaktárgyi módszertan) előadásával kapcsolatban is alkalmazható.

A DIDAKTIKAI GYAKORLATOK célja, hogy a didaktika (oktatás-tan) elméleti fejtegetéseivel párhuzamosan a tanárjelöltekben kialakítsa a megfelelő jártasságot, amelynek segítségével az oktatás törvényszerűségeinek a gyakorlatban való érvényesülését felismerik, s majdan a gyakorlati képzésbe ezen jártasság birtokában zökkenőmentesen bekapcsolódhatnak.

Az ismeret alkalmazásának a jártassága megfelelő számú gyakorlat során alakul ki, s ez érvényes az óraelemzésben való jártasság esetében is, de természetesen ez nem sikerülhet pusztán csak azért, hogy a tanárjelöltekkel igen sok tanítási órát elemeztetünk a szemináriumokon, hanem csak úgy, hogy e célból rendszeres munkát végzünk, s eközben ezen jártasság kialakulásának sajátosságait figyelembevéve építjük fel a gyakorlat menetét.

A »didaktikai (metodikai) gyakorlatok« felépítése

Az általam kidolgozott gyakorlatok menete a következő:

1. Első lépésként a tanárjelöltek a »Didaktika« vagy a »Metodika« c. kollégium előadási óráján »látnak és hallanak« óraelemzést, írásban rögzített óralefolyás, azaz óraleírás segítségével. — Itt még csak figyelik az óraelemzés menetét.

2. Ezután a gyakorlatokon, kezdetben ugyancsak írásban rögzített óralefolyást elemeznek, de az elemzést már ők maguk végzik, a gyakorlatvezető csak irányítja ezt, illetve ellenőrzi ennek helyességét.

3. Miután már az írásban rögzített óralefolyás elemzése alapján kellő jártasságot szereztek a tanárjelöltek abban, hogy felismerjék a valóságban lefolyt tanítási óra menetében az elméletben megismert törvények és szabályok jelentkezését, meglássák a tanítási órán lejátszódó események mögött a tanári irányítás tudatos elgondolásait, harmadik lépésként, de csak ekkor, meglátogatnak csoportosan egy tanítási órát a gyakorló iskolában, arról feljegyzéseket készítenek, s ezt a tanítási órát elemzik.

A második és harmadik szakasz a továbbiak során váltakozva többször ismétlődik, a didaktika és metodika valamennyi főkérdésének elméleti fejtegetésével párhuzamosan.

A hangsúly tehát ott van, hogy ebben a három lépcsőfokban történő gyakorlatban már az oktatásban, nevelésben elméletének előadása, illetve hallgatása közben, sőt már ennek kezdetén megindul az óraelemzéshez szükséges jártasság kialakítása. Természetesen kezdetben nem az egész tanítási órát, azaz annak nem minden részét, szerkezeti elemét elemzik, hanem csak azon oldalát, amelyre vonatkozóan a didaktikai előadások

során már ismereteket szereztek. Pl. első esetben csak az oktatási folyamat alapvető mozzanatait, a didaktikai feladatok előfordulásait, összeszövődéseit figyelik. Egy hónap múlva már a didaktikai alapelvek érvényesülését, majd utána a tanítási óra típusait, szerkezeti felépítését, még később az órán alkalmazott módszereket stb. A didaktika elméletének teljes megismerése után már teljes óraelemzést végeznek.

Ebben a gyakorlatban lényeges újítás, hogy kezdetben nem magát a valóságban lefolyó, eleven tanítási órát figyelik és elemzik a tanárjelöltek, hanem egy előzőleg már végbement, magnetofonra felvett, s onnan írásban rögzített óraleírást.

Ennek az eljárásnak jelentősége azon alapszik, hogy a kezdő tanárjelölt, bármilyen jó didaktikai elméleti felkészültséggel rendelkezik is, első hallásra (megfigyelésre) nem képes észrevenni az elmélet és gyakorlat azon összefüggéseit, amelyek az egyedi, konkrét tanítási órában jelentkeznek. A tanárjelöltek kezdetben csak többszöri és irányított megfigyelés után »látják meg« az összefüggést.

A többszöri megfigyeléshez természetesen rögzíteni kell az óra lefolyását. Nemcsak azért, hogy többször vissza lehessen térni az ott elhangzottakhoz, lejátszódott eseményekhez, ami magának a tanítási órának keretében lehetetlen, mert ott ezek nem ismételhetők meg, hanem azért is, mert a tanítási órát egyrészt nem szakíthatjuk félbe, nem állíthatjuk le, hogy az eddig történeteket megvilágítsuk, elemezzük, másrészt a tanítás közben sem tehetünk fel kérdéseket a jelenlevő tanárjelölteknek, s nem adhatunk nekik hangos megfigyelési utasításokat sem. — A szokásos, a látogatás előtt adott szempontok segítségével történő megoldás a tapasztalatok szerint ritkán vezetett célhoz, hiszen a konkrét tanítási óra lefolyásának részletes előzetes ismerete nélkül (ami tulajdonképpen lehetetlen), csak általános természetű megfigyelési szempontokat adhatunk. Ezek a szempontok az értelmesebb tanárjelöltek számára több-kevesebb segítséget jelentettek, de a megfelelő jártasság hiányában a gyorsan pergő, eleven tanítási óra alapos és mély megfigyelése helyett csak felületi meglátásokat eredményeztek.

Ugyanannak a tanítási folyamatnak többszöri észlelése szükséges tehát, ehhez azonban elengedhetetlen a tanítási folyamat olyan rögzítése, amely lehetővé teszi ezeket az ismételt észleléseket.

Kezdetben gyorsírással készült óraleírással dolgoztam, majd magnetofon-felvétel többszöri lejátszásával, míg végül *legjobban az az eljárás vált be, hogy a magnetofon-felvételt írásban rögzítettem, annyi példányban lesokszorozítva, ahány tanárjelölt vesz részt az elemzésben.* Mindegyiküknek egy-egy példányt kiosztottam, s a magnetofon-felvétel lejátszásával egyidőben figyelték az óraleírást is. Az írott példányban, zárójel között, azok az óra-mozzanatok is szerepeltek, amelyeket a magnetofon-felvétel nem rögzíthetett meg. (Pl. a tanár viselkedése, a tanulók egyes tevékenysége, a tábla képe [fokozatosan, ahogy a tanítási óra folyamán arra rajzok, vagy szövegek kerülnek] stb.) — Így a *kettő együtt a valóságot igen megközelítő észlelés lehetőségét nyújtotta, s most már alkalmas volt az irányított megfigyelésre is.* A szeminárium vezetője bármely mozzanatnál megállíthatta a magnetofont, a tanárjelöltek abbahagyhatták az óraleírás olvasását, s a szemináriumvezető irányításával részletenként is megbeszélhették a tanítási órát. *Lehetővé vált az, hogy többször is visz-*

szatérjenek egy-egy bonyolultabb, különlegesebb, vagy vitatott részre, a magnetofon-felvétel megfelelő részletének újból és újból történő lejátszásával és az írott óraleírási szöveg ismételt elolvasásával.

Az ilyen eljárással, amely rögzített óralefolyás elemzésével kezdődik, s azután a valóságban lefolyó tanítási menet megfigyelésével folytatódik, igen szépen kialakul a jártasság a tanítási órák tudatosságának és tervszerűségnek megfigyelésére. — Különösen akkor, ha előbb ún. speciális megfigyeléseket végzünk, tehát először csak a tanítási folyamat főmozzanatainak tagozódását, vagy csak az óra szerkezeti elemeinek egymásra épülését stb. vizsgáljuk, s ehhez vesszük a további óramegfigyelésekben az újabb és újabb »szempontokat«. — *Ebben a felépítésben a rögzített óraleírás és a valóságban megfigyelt óramenet felváltott elemzése történik.*

Ennek a módszernek az alkalmazásához természetesen szükségünk van megfelelő, azaz olyan tanítási óra-felvételekre, amelyek a megfigyelés célját illetően tipikusak. — Pl. ha a megfigyelés célja az, hogy valamelyik oktatási módszer — pl. a bemutatás módszere — alkalmazása hogyan történik, akkor olyan tanítási órát kell kiválasztanunk és rögzítenünk az óraleírásban, amelyben a bemutatás módszerének alkalmazása közben előforduló legtöbb probléma vagy módszeres fogás szerepel. Még fontosabb a megfelelő tanítási óra kiválasztása, ha az egyes módszerek alkalmazásának kombinációit, vagy a tábla-vázlat sokoldalú felhasználásának lehetőségeit akarjuk megfigyelni. Ezek az esetek még jobban kiemelik új módszerünk előnyeit, hiszen, ha csak az óramegfigyelés azon eseteire szorítkozhatunk, amelyek az éppen lejátszódó tanítási óra megfigyelésekor történnek, akkor nagyon kis valószínűsége van annak, hogy a fentebbi megfigyelések valamelyikére módunk lehet. Hiszen még három tagozatos gyakorló iskola esetében is a kötött órarendű szemináriumi és gyakorló iskolai órák miatt csak kb. 10—15 tanítási óra (szaktárgyi megkötöttség esetén csak kb. 3—4 tanítási óra) között választhatunk esetenként, s igen ritkán fordult elő, hogy éppen a kívánt tevékenységet láttuk a tanítási órán. A magnetofon segítségével viszont a tanév folyamán megörökíthetjük a kívánt folyamatot akkor, amikor az jelentkezik, s az így rögzített tanítási órát bármikor elemezhetjük.

A didaktikai gyakorlatok módszere

Említettem már, hogy a didaktikai gyakorlatok csak abban az esetben vezetnek el a kívánt óraelemzési jártassághoz, ha ehhez a gyakorlatok fentebb kifejtett rendszeres és fokozatos megszervezésén kívül az előadások is segítséget nyújtanak. A didaktika elméletének rá kell mutatnia arra is, hogy a megismerés folyamata hogyan valósul meg a tanítás konkrét folyamatában (a tanítási órán). Ha ez nem történik meg, úgy akadályozza azt, hogy a tanárjelöltek — bár látták az iskolai megismerés folyamatának a tudományos megismeréstől való különbségét, illetve sajátos jellegét — felismerjék az elmélet érvényesülését az oktatás gyakorlatában. Minden olyan ismeret tudományos oktatásánál, amelynek elsődleges rendeltetése a gyakorlat, az elméletnek két lépésben kell haladnia. Így a didaktikának is feladata, hogy az oktatás folyamatának (tevékenységének) elvi megvilágítása mellett megmutassa ezen elvek gyakorlatban való meg-

valósulásának útját (irányát). A következőkben röviden vázolom, hogy a »Didaktika« c. kollégium előadásait miképpen szerveztem meg a cél elérésére.

A kitűzött feladat — a tanárjelöltek óraelemzési készségének kialakítása — teljesítését azzal kezdém, hogy az előadásnak azt a fejezetét, amely az oktatási folyamat elemzése kapcsán az oktatási folyamat alapvető mozzanataival, vagy más néven a didaktikai feladatok rendszerével foglalkozik, kibővítem. A didaktikai tankönyvekben és jegyzetekben szokásos tárgyalás, vagyis a tudományos megismerés és az iskolai megismerés összehasonlításával történő kifejtés után, az alábbi tanítási óraleírás sokszorosított példányait a tanárjelölteknek kiosztva, elemzem előttük a tanítási órát, csupán az oktatás folyamatának alapvető mozzanatait, azaz a didaktikai feladatok jelentkezése szempontjából.

AZ IGÉK TÁRGYAS RAGOZÁSA (óraleírás)

Ált. jsk. V. oszt.

(A tanár fogadta az osztály jelentését, beírta az osztálynaplóba a tanítás anyagát, megtette a tanulók munkája megszervezéséhez szükséges lépéseket, számonkérte a házi feladatot. Ezután a következőképpen tért át az új ismeret tárgyalására.)

TANÁR: Tegnap délből, amikor haza indultam az iskolából, a következő párbeszédnek voltam tanúja az iskola kapujában. A VI. osztályos B. Erzsi az iskola kapujában állt, láthatóan várt valakit. Velem egyidőben lépett ki a kapun egyik osztálytársa, aki azt kérdezte tőle:

— Miért nem indulsz haza?

— Várom a barátnőmet. — válaszolja Erzs, majd hozzátette — Te miért nem várod meg Marikát?

— Ő nem jöhet — felelte Erzs osztálytársa — megvárja a kistestvérét. Nekem azonban sietnem kell haza.

Ezután a két tanuló elköszönt egymástól.

Elemezzük a mai órán a két kislány beszélgetésének mondatait. Hogy ne kelljen mindig emlékezetbe idéznünk a mondatokat, írjuk fel ezt a kis párbeszédet a táblára. Ti is írátok be a füzetetekbe!

A tanár felírja a táblára, a tanulók füzetükbe az alábbi szöveget:

Erzsi a kapuban ácsorgott.

— Miért nem indulsz haza? — kérdezte egy kilépő osztálytársa.

— Várom a barátnőmet. Te miért nem várod meg Marikát?

— Ő nem jöhet. Megvárja a kistestvérét. Nekem azonban sietnem kell haza.)

TANÁR: Keressük ki ebből a kis párbeszédből az igéket! — Melyik az az ige, amelyik több alakban fordul elő? — Kati!

KATI: A »vár« ige.

TANÁR: Helyes. Húzzuk alá ebben a szövegben a »vár« ige különféle alakjait!

(A tanár a táblán, a tanulók füzeikben elvégzik a kívánt műveletet.)

TANÁR: Nézzük az elsőt, a »várom« alakot! Állapítsuk meg alapszavát és a hozzátartozó végződést. — Gizi!

GIZI: A »vár« az alapszó, »-om« a végződés.

TANÁR: Állapítsuk meg most azt, hogy ez milyen végződés: rag, képző, vagy jel? — Jolán!

JOLÁN: Rag.

TANÁR: Mit tudunk meg az igének ebből az alakjából: »várom«? — Sári!

SÁRI: Az alany személyét és számát.

TANÁR: Helyes. De emlékezzetek csak arra, amit tanultunk! Az alanyi ragozásban mi a személyrag az egyes szám első személyében? — Klári!

KLÁRI: »k«.

TANÁR: Úgy van. Nézzétek meg, itt is ez a rag van? — Marika!
 MARIKA: Nem, itt »m« a rag.
 TANÁR: Tehát alanyi ragozás ez? — Juci!
 JUCI: Nem, ez valami más ragozás.
 TANÁR: Vizsgáljuk meg ezt a ragozást. — Hasonlítsuk össze a két alakot: »várok« és »várom«. Melyik elégít ki bennünket jobban? — Edit!
 EDIT: A »várom«, mert azt is megmutatja, hogy az alany valakit vár.
 TANÁR: Helyes. Milyen kérdés bukkan itt fel? — Anna!
 ANNA: Kit várok?
 TANÁR: Milyen mondatrészre utal ez a kérdés?
 ANNA: A tárgyra.
 TANÁR: Írjuk le az igét, s mellette álljon a tárgy is. Táblához jön Olga. — Ami a táblára kerül, azt mindenki írja a füzetébe is!
 OLGA: (A táblára írja) »Várom a barátnőmet.«
 TANÁR: Tehát mi áll emellett az ige mellett?
 OLGA: A tárgy.
 TANÁR: Jól van. Elemezzük most ennek az igének a másik alakját. Melyik ez az alak? — Márta!
 MÁRTA: »Várod«.
 TANÁR: Elemezd!
 MÁRTA: »Vár« alapszó, »d« a rag.
 TANÁR: Helyes. Milyen mondatrész áll mellette?
 MÁRTA: A tárgy.
 TANÁR: Írjuk le ezt az alakot is a tárggyal együtt!
 (Leírják a táblára ill. a füzetekbe: »Várod Marikát«.)
 TANÁR: Ugyanennek az igének melyik a következő alakja példamondatainkban? — Csilla!
 CSILLA: »Mégvárja«.
 TANÁR: Helyes. Hagyd el az igekötőt és elemezd!
 CSILLA: »Vár« alapszó, »ja« rag.
 TANÁR: Milyen rag ez?
 CSILLA: Személyrag.
 TANÁR: Mit tudunk meg ebből a személyragból?
 CSILLA: Az alany egyes szám harmadik személy.
 TANÁR: Mire mutat még rá ez a rag? — Mondjuk az igét a vele levő tárggyal együtt — Gizi!
 GIZI: »Várja a kistestvérét«, — tehát a tárgyra mutat.
 TANÁR: Ezt az igét ragozzuk többszámban tovább, de úgy, hogy mondjuk vele a tárgyat is.
 (Több tanuló felváltott szereplésével ragozzák az igét és az eredményt írják a táblára, ill. a füzetekbe:
 »várjuk a tavaszt,
 várjátok a tavaszt,
 várják a tavaszt«.)
 TANÁR: Most az igék mellett álló végződéseket mondja el — Klári!
 KLÁRI: »-m, -d, -ja, -juk, -játok, -ják.«
 TANÁR: Helyes. Hogy nevezzük ezeket? — Magda!
 MAGDA: Ragok.
 TANÁR: Igen, de milyen ragok?
 MAGDA: Személyragok.
 TANÁR: Jól van. Most azt mondjátok meg, hogy ezek a ragok mire utalnak? — Irma!
 IRMA: A tárgyra.
 TANÁR: Helyes. — Ezért ezeket »tárgyas személyragoknak« nevezzük. — Tehát miért tárgyas személyragok ezek? — Juci!
 JUCI: Azért, mert a tárgyra utalnak.
 TANÁR: Tehát a tárgyas személyragok kifejezik az alany személyét és számát, de a tárgyra is utalnak. — Miről tanultunk a mai órán? — Kati!
 KATI: A tárgyas ragozásról.
 TANÁR: Írjuk fel a táblára címnek »Az igék tárgyas ragozása«!
 (Elvégzik a műveletet a füzetben is.)
 TANÁR: Nézzünk meg egy másik igét. Ragozzuk a »kér« igét is tárgyas ragozásban. — Jolán!

JOLÁN: »Kérem a könyvet,
kéred a könyvet,
kéri a könyvet,
kérjük a könyvet,
kéritek a könyvet,
kéri a könyvet.«

(Ugyanúgy ragoztatja még a »dobom a labdát«, és »keresem a ceruzát« igéket.)

TANÁR: Allapítsuk meg az eddigi példák alapján, melyek a tárgyas személyragok — Margit!

MARGIT: A tárgyas személyragok: -m, -d, -i, -juk, -jük, -játok, -itek, -ják, -ik.

TANÁR: Írjuk fel ezeket a táblára és a füzetbe!

(Elvégzik a kívánt műveletet.)

TANÁR: Most összefüggően mondja el Erzsi azt, amit a tárgyas személyragozásról tanultunk!

ERZSI: (elmondja a szabályt, és a tárgyas személyragokat.)

TANÁR: Ragozza a »fest« igét tárgyas személyragozásban — Edit!

(A következőkben még más-más tanulókkal ragoztatja a néz, ír, kapál, eszik, olvas igéket.)

TANÁR: Házi feladat a szabály és a tárgyas személyragok megtanulása és a füzetbe a következő négy ige ragozásának leírása: varr, szab, bont, ver.

(Az óravégi csengetésre a tanár a tanulókat az óráközi szünetre kibocsátja.)

(Wolgard Ilona gyak. isk. tanár tanításából.)

A bemutatott óraleírás-részlet az új ismeret tárgyalásának folyamatát tartalmazza. *Tekintve, hogy a cél egy téma feldolgozása folyamatának bemutatása*, s itt a téma »Az igék tárgyas ragozása«, nem volt szükséges, hogy a tanítási óra első részében végbemenő, a múlt órán tanultak számonkérésének mozzanatát is közölje a tanárjelölteknek kiosztott sokszorosítás. Sőt, ezt itt szándékosan elhagytam azért, hogy a figyelem körében csupán az órának az a része legyen, amely az új témát dolgozza fel. Ugyancsak céltudatosan választottam ki olyan tanítási órát, illetve anyagot, amelyben a téma teljes feldolgozás — az összes didaktikai feladatok teljesítése — logikus egymásutániságban, egy tanítási óra keretében megtörténik.

Először az egész tanítási folyamatot végigtekintettük, majd a tanárjelöltek figyelme közben, akik előtt állandóan ott volt a sokszorosított óraleírás, elemeztem a folyamatot az alapvető mozzanatok, illetőleg didaktikai feladatok szempontjából. Arra ríncs mód, hogy az elemzést a maga terjedelmességében itt közöljem, de ennek eredményeként készült vázlat is visszatükrözi ennek lépéseit. Az elemzett tanítási óra szerkezeti vázlatát az alapvető mozzanatok szempontjából az 1. sz. táblázat mutatja.

Az elemzés során ismeretessé vált a tanárjelöltek előtt, hogy miként jelentkezik az öt didaktikai feladat egymásutániséga az oktatás gyakorlatában, s hogyan lehet ezt felismerniök a tanár és a tanulók közös munkájában.

A továbbiakban rátértem arra, hogy a didaktikai feladatok ezen egy-sége nem minden tanítási órán jelentkezik ilyen világosan és ezen teljességében. A szemináriumi órákon majd módjukban lesz elemezni olyan tanítási órákat, ahol a didaktikai feladatok kombinációi figyelhetők meg, s ezeken az órákon nem találjuk meg valamennyi, hanem csak néhány didaktikai feladat teljesítését. Ugyanakkor ezeken a tanítási órákon azt is észlelhetik majd, hogy egy tanítási órán a téma feldolgozásának, illetve az alapvető mozzanatainak sajátos szövődése is előfordulhat.

»Az igék tárgyas ragozása« c. téma feldolgozásának alapvető mozzanatai

1.	2.	3.	4.	5.
<p>Erzsi a kapuban ácsorgott, — Miért nem indulsz ha- za? kérdezte egy kilépő osztálytársa. — <i>Várom</i> a barátnőmet. Te miért nem <i>várod</i> meg Ma- rikát? — Ő nem jöhet. <i>Megvárja</i> a kistestvérét. Nekem azon- ban sietnem kell haza. <i>Az elemzésre kerülő tény- anyag bemutatása.</i></p>	<p>Várom-várod-várja igeala- kok összehasonlítása a vá- rok, vársz, vár igealakok- kal. Ezek eredményekép- észlelése, <i>kiemelése</i>, a tár- gyas személyragok és az »igék tárgyas ragozása« fo- galmának kialakítása.</p>	<p>Melyek a tárgyas sze- mélyragok? Miért tárgyas személy- ragok ezek? Mit nevezünk az igék tárgyas ragozásának? stb. kérdésekkel az új ismeret elsődleges rögzítése.</p>	<p>A fest, néz, ír, kalapál stb. igék ragozásával a jártasság kiala- kítása.</p>	<p>Házi feladat: varr, szab, bont, ver igék tárgyas ragozása, az elsajátítás ellenőrzéseként.</p>
TÉNY	→ KAPCSOLATOK, ÖSSZE- FÜGGÉSEK FELTÁRÁSA, ÉRTELMEZÉSE A TÉNY- BEN; FOGALOM KIALA- KÍTÁSA;	→ AZ ÚJ ISMERET RÖGZÍTÉSE;	→ ALKALMAZÁ- SÁHOZ SZÜK- SÉGES KÉSZ- SÉG KIALAKÍ- TÁSA;	→ AZ ISMERET ELSAJÁTÍTÁ- SÁNAK ELLEN- ŐRZÉSE.

A következő heti szemináriumi órákon azután megkezdődött a tulajdonképpeni didaktikai gyakorlat.

Úgyancsak általános iskola V. osztályos nyelvtanóra leírását kapták kézhez a tanárjelöltek. A téma: »a helyhatározó -ba, -be, -ban, -ben ragjának helyes használata« volt. Ez az óraleírás már a tanítási óra teljes lefolyását tartalmazta.

Az elemzést a tanárjelöltek végezték az előadáson tanultak alapján, a szemináriumvezető irányításával. A témát, illetőleg az órán feldolgozandó új ismeretet nem közöltük a tanárjelöltekkel. Nekik kellett ezt kielemezniük.

Az elemzést azzal a módszerrel végeztük, hogy a tanárjelöltek valamennyien figyelték az óraleírásban azt, hogy hol végződik egy-egy didaktikai feladat teljesítése, s jelentkezett közülök az, aki ezt legelsőnek észrevette. Megvitatták, hogy helyes volt-e a megfigyelés, és a szemináriumvezető eldöntötte a vitát.

A következőkben az elemzésre kerülő óraleírást részletenként mutatom be, ahogy a megbeszélés egy-egy didaktikai feladat teljesítésének szakaszait megállapította.

Az elemzett óra számonkérő részének leírása az alábbi:

TANÁR: Mi volt a házi feladat? — Jóska!

TANULÓ: Arany Jánosnak »A vén gulyás temetése« c. költeménye könyv nélkül.

TANÁR: Állj ki az osztály elé Jóska, és szavald el szépen a költeményt!

(A tanuló kimegy és elszavalja.)

TANÁR: Ki vett észre hibát a szavaltban?

KARCSI: Egy helyen megakadt, a tanárúr segítette ki.

GÉZA: Egyik helyen eltevesztette: »csak egyszer se mondja« helyett úgy mondta: »még egyszer se mondja.«

PISTA: Kissé gyorsan adta elő a költeményt. Lassabban kellett volna, mert a temetés is lassú szokott lenni.

IVÁN: Értelmesen hangsúlyozta, kedélyesen adta elő a különös temetést.

TANÁR: Helyes volt a megfigyelések A költeményt úgy kell megtanulni, hogy egyetlen szótagot el ne hagyjunk, se hozzá ne toldjunk. A legtöbb szavaltó sietni szokott. Erről szokjatok le! Egyébként valóban hangulatosan adta elő a költeményt.

(A tanár ezután a költeményt több tanuló bevonásával még egyszer elmondattja, de a tanulók most a helyükön maradva felelnek és mindegyikük csak egy-egy kis részt mond el belőle. A tanár ezeknek a feleletét is pár szóban értékeli.)

TANÁR: Mi volt az írásbeli házi feladat? — Péter.

PÉTER: Tíz közmondást kellett írni és meg kellett magyarázni jelentésüket.

(A tanár meggyőződik, hogy mindenki elkészítette-e a feladatot. A párok között végigmegy, megvizsgálja az írásbeli feladatokat külső alak szempontjából és egy-két súlyos helyesírási hibát aláhúz. Ahol szükséges, elismerő, vagy kifogásoló megjegyzést tesz. Ennek végeztével áttérnek a feladat teljesítésének megbeszélésére.)

TANÁR: Halljuk, Zoli, te mit írtál!

ZOLI: Addig jár a korsó a kútra, míg el nem törik.

TANÁR: Mit jelent ez?

ZOLI: Ez olyan emberre vonatkozik, aki sokszor tesz valami rosszat, de végül ráfizet, mert kitudódik.

TANÁR: Olvass tovább!

ZOLI: Sok kéz, hamar kész. — Ezt azt jelenti, hogy ha az emberek összefognak a munkában, hamar célhoz érnek.

TANÁR: Helyes. Tovább!

ZOLI: Okos nem ütközik kétszer egy kőbe. — Ez a mondás arra utal, hogy az okos ember nem követi el kétszer ugyanazt a hibát.

TANÁR: No, még egy mondatot!

ZOLI: Rossz fát tett a tűzre. — Ez azt jelenti, hogy valami rosszat cselekedett.

TANÁR: Béla, te mit írtál első mondatnak?

BÉLA: Jobb ma egy veréb, mint holnap egy tűzok. — Ez a mondás azt jelenti, hogy ami ma bizonyos, azt ne adjuk oda a holnapi bizonytalánért.

TANÁR: Gyuszi! — Hogyan hangzik a te utolsó mondatod?

GYUSZI: Ebül gyült jószág ebül vész el. — Jelentése az, hogy az igazságtalanul szerzett vagyon hamar elúszik.

TANÁR: Mit tanultunk a közmondásokról? — Tibor!

TIBI: A közmondások életbölcsességeket fejeznek ki. A nép több száz meg ezer éven át bölcs tapasztalataikat közmondásokba foglalta. Ezek, akárcsak a népdalok, szájról-szájra, apáról-fiúra szálltak.

TANÁR: Folytasd! — Kálmán.

KÁLMÁN: Rövidek, hogy az emberek könnyen megjegyezhessek. Némelyek rímeseek, hogy mindenki könnyen megtanulhassa. Pl. »Tudja Pál, mit kaszál.«

TANÁR: Helyes, jól feleltetek. Valakinek a füzetében aláhúztam egy súlyos helyesírási hibát. Olvassa fel az illető!

TANULÓ: A futott szót egy t-vel írtam.

TANÁR: Miért hiba ez? Tudod már?

TANULÓ: Mert múlt idős ige és előtte magánhangzó van, tehát két t-vel kell írni.

TANÁR: Máskor jobban ügyelj, és ne kövess el ilyen súlyos hibát!

(A tanár most a régebben tanult ismereteket kéri számon. Néhány kérdés közül: Melyek a mondat főrészei? — Mit tudsz az állítmányról? — Mit tanultunk az alanyról? — Minek nevezzük azt a mondatot, amelyben csak állítmány és alany van? Tudjuk-e magunkat a főmondatnál mindig értelmesen kifejezni? — Miért nem? — Mit kell tehát tennünk? stb. — Ezután így folytatja)

TANÁR: Milyen mondatrészekkel ismerkedtünk meg eddig? — Tamás!

TAMÁS: A tárggyal, és a helyhatározóval.

TANÁR: Milyen szavak alkotják a mondat helyhatározóját? — Imre!

IMRE: Ragos szók, névutós szók és helyhatározószók.

TANÁR: Halljunk egy mondatot, amelyben helyhatározó jelöli meg a cselekvés helyét! — Barnabás!

BARNABÁS: Bent jó meleg van.

TANÁR: Elemezd ezt a mondatot.

BARNA: Mit állítunk? — Van. Ez az állítmány. — Mi van? — Meleg. Ez az alany. — Hol van meleg? — Bent. Ez a helyhatározó.

TANÁR: Milyen szófaj alkotja a helyhatározót?

BARNA: Határozószó.

TANÁR: Mi a helyhatározószó? — Vilmos!

VILMOS: Egymagában kifejezi a cselekvés helyét.

TANÁR: Mondjatok helyhatározószókat! — Pista!

PISTA: Alatt, fölött.

TANÁR: Ernő!

ERNŐ: Mellett, után, kint.

(A tanár felszólítására ezután több tanuló is sorol fel helyhatározószavakat.)

TANÁR: Mondjatok olyan mondatot, melyben a helyhatározó névutós szó!

— Jancsi!

JANCSI: A repülőgép elszállt a város fölött.

TANÁR: Elemezd!

JANCSI: Mit állítunk? — Elszállt. Ez az állítmány. — Mi szállt el? — A repülőgép. Ez az alany. — Hol szállt el? — A város fölött. Ez a helyhatározószó.

TANÁR: Mivel fejezted ki a helyhatározót?

JANCSI: Névutós főnévvel.

TANÁR: Mi a névutós?

JANCSI: Határozószó, mely névszóval együtt fejezi ki a cselekvés helyét.

TANÁR: Mondd a mondatot csak az egyikkel! — Géza!

GÉZA: A repülőgép elszállt fölött.

TANÁR: Most csak a másikkal! — Imre!

IMRE: A repülőgép elszállt a város.

TANÁR: Lehet-e valamelyiket elhagyni? — Laci!

LACI: Nem lehet, mert csak a kettő együtt fejezheti ki a cselekvés helyét.

TANÁR: Ki tudna névutós szavakat mondani?

(A tanulók sorra mondogatják: iskola mellett, szekrény fölött, pad alatt, kocsni után, könyvek között, vacsora előtt stb.)

TANÁR: Most alkossunk olyan mondatot, amelyben a helyhatározó ragos szó! — Karcsi!

KARCSI: Vasárnap a városban sétáltam.

TANÁR: Elemezd!

KARCSI: Mit állítunk? — Sétáltam. Ez az állítmány. — Ki sétált? — Én. Ez az alany. — Hol sétáltam? — A városban. Ez a helyhatározó.

TANÁR: Milyen szófaj?

KARCSI: Helyhatározó raggal ellátott főnév.

TANÁR: Mondd a mondatot rag nélkül! — Pali!

PALI: Vasárnap a város sétáltam.

TANÁR: Helyes így?

PALI: Nem helyes, csak ragos szóval lehet itt a helyhatározót kifejezni.

TANÁR: Mondjatok helyhatározó raggal ellátott szavakat!

(A tanulók sorra mondják: városban, falon, hídig, iskolához, fürdőbe stb.)

TANÁR: Mindegy, melyik ragot használjuk? — Sanyi!

SANYI: Nem mindegy.

TANÁR: Mégis akad a ragok között kettő, amelyeket nagyon gyakran felcseréltek, beszédben és írásban egyaránt rosszul, helytelenül használtak. Ezek a ragok. a -ba, -be, -ban, -ben. Most ezeknek a helyes használatát fogjuk megtanulni.

Az elemzés során a tanárjelöltek egy része számára először bizonyos zavart jelentett az, hogy az előadásokon látott »logikus« menet után most az oktatási folyamat »végével« kezdődik a tanítási óra, s így nem egy, hanem több téma feldolgozási eredményének együttes ellenőrzését figyelhették meg ebben a tanítási óraleírásban. (Arany János: »A vén gulyás temetése« c. költeményének emlékezetbevétele és elszavalásának készsége, közmondások és értelmezésük képessége, a mondatrészek közül a tárgy és a helyhatározó.)

Némi nehézséget okozott egyeseknek, hogy megkülönböztessék a *készség ellenőrzését* szolgáló feladatsort a *készség kialakítására* irányuló feladatsortól. Így ezen órarészben megfigyelt helyhatározó alkalmazására (képzésére) irányuló ellenőrző feladatsort is készségképző műveletnek vették, s az ötödik didaktikai feladat után a negyedik didaktikai feladatot ismerték fel benne. Csak hosszas vita után, a szemináriumvezető magyarázata után látták meg, hogy itt a helyhatározóra vonatkozóan tanult ismereteknek az »új ismeret«-et előkészítő jellegű ellenőrzése volt a didaktikai cél, még akkor is, ha ez a feladatsor egyúttal a helyhatározóra vonatkozó ismeret és készség további megszilárdítását is szolgálta.

A tanárjelöltek közül néhányan külön mozzanatnak vették a költemény számonkérésének szakaszát, külön a közmondásokra vonatkozó ismeretek ellenőrzését, a mondatrészekre vonatkozó kérdéseket. A helyhatározós mondatok alkotására irányuló feladatsort készségképző gyakorlásként nem az ötödik (az ismeret és készség ellenőrzése) didaktikai feladathoz tartozónak tekintették, hanem önálló didaktikai feladatot láttak benne. Egyesek szerint ez a negyedik (az ismeret alkalmazásához szükséges készség kialakítása) didaktikai feladat teljesítését jelentette.

A vita összegezéseként a szemináriumvezető rámutatott arra, hogy egy-egy didaktikai feladat teljesítése, vagyis az oktatási folyamat alapvető mozzanata nem mindig egysíkú jelenség, s maga is részmozzanatokra tagolódhat. Így ezen az órán látott ellenőrzés több témára vonatkozó ismeret, illetőleg jártasság és készség együttes számonkérése. Bár kétség-

telenül helyes megállapítás az, hogy pl. a költemény helyes előadására vonatkozó képesség és jártasság, valamint a mondat elemzésében való jártasság itt tovább gyakorlódik és ezáltal fejlődik, — a didaktikai cél — s az alapvető mozzanatok megállapításánál ezen van a hangsúly — itt az ellenőrzés volt. Hangsúlyozta a szemináriumvezető, hogy az oktatás folyamatának gyakorlati megvalósulásában természetesen összetettebbek, bonyolultabbak a jelenségek, mint ahogy a didaktika elméletének bonckése ezt szétválasztva, s elvi általánosításban feltárja. Éppen azért szükséges minél több gyakorlati megfigyelés és elemzés, hogy a valóság összetett és bonyolult folyamataiban meglássuk a szálakat.

A tanárjelöltek ezután tovább elemezték az óraleírást, amely szerint az óra témájának exponálása után a következő módon folyt tovább a tanítás:

TANÁR: Fogjátok meg a tollat! Tegyétek a tollat a padba! Hová tettétek a tollat? — Miska!

MISKA: A padba.

TANÁR: Mondd egész mondatnál!

MISKA: A tollat a padba tettem.

TANÁR: Hol van a toll? — Imre!

IMRE: A toll a padban van.

TANÁR: Vegyétek kézbe a ceruzát! Dugjátok a zsebetekbe! Hol van a ceruza? — Sanyi!

SANYI: A ceruza a zsebemben van.

TANÁR: Hova dugtad a ceruzát? — Tamás!

TAMÁS: A ceruzát a zsebembe dugtam.

TANÁR: Fogd meg a könyvedet, Béla! Vidd az ablakba! Hová vitted a könyvedet?

BÉLA: A könyvem az ablakba vittem.

TANÁR: Hová vitte Béla a könyvét? — Jenő!

JENŐ: Béla a könyvét az ablakba vitte.

TANÁR: Hol fekszik a Béla könyve? — Jóska!

JÓSKA: Béla könyve az ablakban fekszik.

TANÁR: Állj az ajtóba Pista! — Hová álltál?

PISTA: Az ajtóba álltam.

TANÁR: Hol állsz?

PISTA: Az ajtóban állok.

TANÁR: Hová állt Pista? — Dezső!

DEZSŐ: Pista az ajtóba állt.

TANÁR: Hol áll Pista? — Feri!

FERI: Pista az ajtóban áll.

(Ezután a párbeszédben szereplő példamondatokat a tanár a táblára, a tanulók pedig munka-füzetükbe írják. — A tanár nem pontosan a beszéltetés sorrendjében írja fel a mondatokat, hanem a páros mondatokat szándékosan váltogatja, egyszer hol? máskor a hová? kérdésre felelő kerül első helyre.)

(A tábla képe a következő:

A tollat a padba tettem.

A toll a padban van.

A ceruza a zsebemben van.

A ceruzát a zsebembe dugtam.

A könyvet Béla az ablakba vitte.

Béla könyve az ablakban fekszik.

Pista az ajtóba állt.

Pista az ajtóban áll.)

Ennek a szakasznak a megbeszélése vita nélkül arra az eredményre vezetett, hogy itt a témára (a meghatározó -ba, -be, -ban, -ben ragjának

helyes használata) vonatkozó szabály megállapításához szükséges tényanyagot alkotta meg a tanár a tanulók részvételével, s ezzel az oktatási folyamat első alapvető mozzanatát, a tényismeret nyújtásának didaktikai feladatát teljesítette.

A vita a körül a probléma körül alakult ki, hogy miért volt szükség ehhez a tanulók közreműködése. A tanárjelöltek közül egyesek szerint ez felesleges volt, mert a tanár minden további nélkül felírhatta volna a táblára az általa kiválasztott mondatokat, amelyek tartamazták a témára vonatkozó szabály felismeréséhez szükséges tényanyagot. Ez annál is inkább könnyen lehetséges, mert hiszen itt is a tanár úgy irányította a beszélgetést, hogy az általa kigondolt mondatokat alkossák a tanulók. — Ehhez a véleményhez csatlakozott néhány tanítóképzőt végzett tanárjelölt, akik az ún. »kérdve kifejtő beszélgetés« helytelen formáját vélték ebben az eljárásban felismerni, amelyben a tanár a tényismeretet is beszélgetés módszerével akar a tanulókkal »felfedeztetni«, ahelyett, hogy ezeket közölné velük. — Ismét más tanárjelöltek a tanulók téma iránti érdeklődésének felkeltését látták ezen módszer céljaként. Voltak azonban a tanárjelöltek közül néhányan, akik észrevették a tanár igazi célját, aki ezen eljárással arra törekedett, hogy a tanulók »magukénak érezzék« a tényanyagot tartalmazó mondatokat.

A szemináriumvezető vitát lezáró összefoglalójában ezen megfigyelést tartotta helyesnek, illetve a célt legjobban megragadónak, és kifejtette, hogy a tanár itt alkalmazott eljárása valóban azt a célt követi, hogy a tanulók az itt képzett mondatok mögött *saját viselkedésük különböző viszonylatainak nyelvi kifejezését lássák meg*. Ezzel a tanár azt is eléri, hogy a tanulók logikai kapcsolatot látva a különböző viselkedési helyzetek között, a mechanikus emlékeztet helyett a jóval eredményesebb logikai emlékeztetés útján sokkal tartósabban sajátítják el ezt az ismeretet.

Ezután a szeminárium tagjai tovább folytatva az elemzést, áttértek a tanítási óra alább következő szakaszára:

TANÁR: Vizsgáljuk meg a példamondatokat! Elemezd az első mondatot, Géza!

GEZA: A tollat a padba tettem. — Mit állítunk? — Tettem. Ez az állítmány. — Ki tette? — Én. Ez az alany. — Hová tettem? — A padba. Ez a helyhatározó.

TANÁR: Húzzuk alá a helyhatározót! (Megteszik, a tanár a táblán, a tanulók a füzetben.) — Milyen kérdéssel találtad meg?

GEZA: Hová?

TANÁR: Írjuk a kérdést a mondat végére, zárójelbe! Melyik itt a helyhatározó ragja? — Jancsi!

JANCSI: A -ba.

TANÁR: Húzzuk alá a ragot is!

(Az aláhúzásokat elvégzik, a tanár a táblán, a tanulók a munkafüzetben.)

TANÁR: Elemezd, Jóska, ennek a mondatnak a párját!

JÓSKA: A toll a padban van. — Mit állítunk? — Van. Ez az állítmány. Mi van? — A toll. Ez az alany. — Hol van? — A padban. Ez a helyhatározó.

TANÁR: Húzzuk alá! (Elvégzik.) — Milyen kérdéssel kerested?

JÓSKA: Hol?

TANÁR: Írjuk a kérdést a mondat végére, zárójelbe! Melyik itt a helyhatározó rag? — Nándi!

NÁNDI: A -ban.

TANÁR: Húzzuk alá! (Elvégzik.) — Mit tanulhatunk ebből a két mondat elemzéséből? — Tibi!

TIBI: A hová kérdésre a -ba, a hol kérdésre a -ban ragot használjuk. (A következőkben a példamondatok további anyagát minden egyes

mondatot sorra véve, az elsővel azonos módon dolgozzák fel (elemzik) a tanulók a tanár irányítása mellett. Ennek részletezését helyszűke miatt itt nem közöljük. A tárgyalás, illetve a feldolgozás végén a tábla és a füzet képe a következő lesz:

A -ba, -be és a -ban, -ben rag használata

A tollat a padba tettem. (Hová?)

A toll a padban van. (Hol?)

A ceruza a zsebemben van. (Hol?)

A ceruzát a zsebembe dugtam. (Hová?)

A könyvet Béla az ablakba vitte. (Hová?)

Béla könyve az ablakban fekszik. (Hol?)

Pista az ajtóba állt. (Hová?)

Pista az ajtóban áll. (Hol?)

TANÁR: Ezeket a mondatokat elemezve megértették mindannyian a tanulást? A -ba, -be és -ban, -ben rag helyes használatát? — Kálmán, mondd el a szabályt!

KÁLMÁN: A hová kérdésre felelő helyhatározó ragja a -ba, -be, a hol? kérdésre pedig a -ban, -ben.

TANÁR: Kétség esetén hogyan döntöd el, melyiket kell használnod?

KÁLMÁN: Felteszem a kérdést: hová? kérdésre -ba, be; hol kérdésre -ban, -ben ragot használok.

Ennek a szakasznak a megbeszélésénél a tanárjelöltek most már — bizonyos jártasságot szerezve — kellő biztonsággal ismerték fel itt a tényanyag elemzésének és az általánosításnak a folyamatát, a második didaktikai feladat teljesítését. Sőt azt is kiemelték egyesek, hogy ez a folyamat-szakasz azért olyan egyszerű és aránylag rövid, mert a tényanyag sajátos módon történt bemutatása már előkészítette, megvilágította a tanulók előtt azokat a viszonylatokat, összefüggéseket, amelyek felismerése és szabályban történő kifejezése az elemzés és az általánosítás feladata volt.

A tanárjelöltek körül többen megjegyezték, hogy itt induktív úton jutottak el a tanulók az általánosításhoz, amelyben a témára vonatkozó szabály, mint zárótétel jelentkezett. Egyik tanárjelölt azt is megemlítette, hogy az első induktív láncszemnél Tibi még csak a -ba és a -ban ragra vonatkoztatva vonta le a szabályt, mert a két példamondatban ezek a ragok szerepeltek, s Sanyi már a »ceruzás« példamondatok elemzése után a két láncszem eredményét összevonva, a -ba, -be, -ban, -ben ragokra általánosított. (Ez a rész a helyszűke miatti rövidítés folytán hiányzik az itt közölt óraleírásból.) — Mások a tanárjelöltek közül észrevették a tanár azon törekvését is, hogy a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően »gyakorlati viszonylathoz konkretizálja« a szabályt, amikor a kétség esetén való magatartásra vonatkozó kérdésével a »hol?« és a »hová?« választó-jellegét aláhúzta a tanulók tudatában.

Az elemzést tovább folytatva az alábbi órarészlet következett:

TANÁR: Most mondjunk -ba, -be és -ban, -ben ragos helyhatározóval bővített mondatokat. Ezeket ne elemezzük részletesen, hanem csak a cselekvés helye után kérdezzünk. — Nézzük, Laci!

LACI: A madár a fészekbe repül. — Hová repül? — A fészekbe. A helyhatározó ragja a -be, mert hová kérdésre felel.

TANÁR: Jól van. Halljuk Marci!

MARCI: Édesanyám a kertben sok virágot gondoz. — Hol gondozza a virágot? — A kertben. A helyhatározó ragja -ben, mert hol? kérdéssel kérdeztem.

TANÁR: Te is ügyes vagy. Tovább, Feri!

FERI: Az iparos a műhelybe dolgozik. — Hol dolgozik? A műhelybe...

TANÁR: (közbevág) Hol dolgozik?

FERI: (észreveszi a hibát) a műhelyben.

TANÁR: Látod! A beszédünkre is vigyáznunk kell, éppúgy, mint az írásunkra. Aki nem ügyel beszédére, hibásan, pongyolán beszél és úgy is fog írni. Folytasd!

FERI: A helyhatározó ragja -ben, mert hol? kérdéssel kérdezhetünk.

TANÁR: Még egy mondatot, Pista!

PISTA: A fecske ősszel Afrikába költözik. — Hová költözik? Afrikába. A helyhatározó ragja -ba, mert hová kérdésre felel.

TANÁR: Most mondatok ragos főneveket hol? kérdésre!

(A tanulók sorra mondják: iskolában, üvegben, vízben, kútban, asztalban stb.)

TANÁR: Lássunk néhány hová? kérdésre felelő ragos főnevet!

(A tanulók sorra mondják: iskolában, üvegben, vízben, kútban, asztalba stb.)

TANÁR: Akire rámutatok, az mond egy főnevet. Felteszem a kérdést és az illető hozzáteszi a megfelelő ragot. Nézzük. (Rámutat egy tanulóra)

TANULÓ: Fal.

TANÁR: Hol?

TANULÓ: Falban.

TANÁR: (Másik tanulóra mutat.)

TANULÓ: Könyv.

TANÁR: Hová?

TANULÓ: Könyvbe.

TANÁR: (Ismét másik tanulóra mutat.)

TANULÓ: Felhő.

TANÁR: Hová?

TANULÓ: Felhőbe.

(A tanár még igen sok tanulóval gyakoroltatja így a szabály alkalmazását.)

A fenti órarészlet elemzésénél ismét kis vita alakult. Abban szinte egyhangúan megegyeztek a tanárjelöltek, hogy ez a szakasz az oktatási folyamat negyedik alapvető mozzanata, vagyis az ismeret alkalmazásához szükséges jártasság kialakításának didaktikai feladatát teljesítő részlet. Felmerült azonban az a kérdés, hogy a harmadik didaktikai feladat, az ismeret rögzítésének teljesítése hogyan áll ezen órával kapcsolatban. Egyesek azt állították, hogy itt logikai törés van, helytelen volt a jártasság kialakításának megkezdése, mielőtt a szabály ismerete megszilárdult volna. A többség azonban amellett volt, hogy azért hiányzik a harmadik didaktikai feladat *formális* teljesítése, mert a szabály maga olyan egyszerű, hogy nincs is szükség külön eljárásra a bevézéshez. Tehát a harmadik és a negyedik didaktikai feladat teljesítése egy mozzanatba olvad össze. Szerintük ilyen tételesen rövid és egyszerű általánosítás, ill. ismeret nem ad jelentős feladatot az emlékezeti rögzítést illetően, azért ilyen esetekben nem öt, hanem csak négy didaktikai feladat van. — Mások úgy fogalmazták meg, hogy az ismeret egyszerűsége miatt a bevézés tulajdonképpen a szabályalkotás közben, illetve végén megtörtént, tehát a második és a harmadik didaktikai feladat teljesítése olvad össze egy alapvető mozzanatba.

A szemináriumvezető vita-összefoglalásában megállapította, hogy a különböző elgondolások mindegyikében van valami igazság, tehát együttesen adják a probléma megoldását. Azon véleményrel szemben azonban, amely az öt didaktikai feladat teljesítése helyett ilyen esetekben csak négy didaktikai feladat teljesítéséről beszél, szükségesnek látja megjegyezni, hogy ez a fogalmazás helytelen. A didaktikai feladatok teljesítése azonos ugyan az oktatási folyamat alapvető mozzanataival, illetve ezek-

ben valósul meg, de ez az azonosság nem olyan természetű, hogy az említett megállapításra jogot adjon. A didaktikai feladatok logikai egymásutániséga a didaktika alapvető törvénye, tehát esetünkben sem lehet az ismeret alkalmazásához szükséges jártasság kialakításáról szó, mielőtt az ismeret megértését és emlékezeti szilárdságát nem biztosítottuk. Az azonban más kérdés, hogy ezen didaktikai feladatok teljesítése az oktatási tevékenységben (folyamatban) hogyan szerveződik meg. Tehát lehetséges, hogy a rögzítés didaktikai feladata mint önálló mozzanat nem jelentkezik a téma feldolgozásának folyamatában, de a rögzítés folyamata valamelyik alapvető mozzanatban (esetleg a tanuló otthoni önálló tanulásában csak) teljesítődik. Emlékeztette a tanárjelölteket az előadásban elhangzottakra is, melyben szerepelt annak aláhúzása, hogy a rögzítés folyamata már az első didaktikai feladat teljesítésével megkezdődik, hiszen az ismeret szilárdsága sokban függ attól, hogy milyen tipikus tényanyagban, milyen világosan látták meg a tanulók az összefüggéseket s folytatódik a második didaktikai feladat teljesítésével is, hiszen miközben a tanulók maguk fedezik fel az összefüggéseket maguk absztrahálnak, szintetizálnak és általánosítanak, vagy maguk következtetnek, a logikus kapcsolatok kialakulása elősegíti az ismeret szilárdságát. Az elemzett tanítási óra folyamatában is ilyen esetet figyelhetek meg.

Ezután megvitaták a tanárjelöltek a jártasság kialakítását célzó gyakorlatok sokoldalúságát (-ba, -be, -ban, -ben ragos helyhatározóval bővített mondatok alkotása; ragos főnevek képzése hol? majd hová? kérdésre; adott főnevekhez a kérdésre rag hozzáadása stb.), s megállapították, hogy az ilyen variációkban történő gyakorlás sokkal akcióképesebbé teszi a tanulóban az ismeret alkalmazását jelentő készséget, ugyanakkor biztosítja a tudat minden szükséges pillanatban teljes világossággal való bekapcsolódásának lehetőségét is. Megállapították, hogy itt a jártasság kialakítása átmeneti fok, s cél a készséghez eljutás, amelyhez még további gyakorlásra lesz szükség.

Végül az óraleírás alábbi befejező részletét elemezték:

TANÁR: Miről tanultunk a mai órán? — Pali!

PALI: A -ba, -be és a -ban, -ben ragok helyes használatáról.

TANÁR: Mit állapítottunk meg? — Jóska!

JÓSKA: Azt, hogy a kettőt nem szabad felcserélnünk. Hol? kérdésre -ban, -ben, hová? kérdésre -ba, -be ragot kell használnunk.

TANÁR: Hogyan fogod ezentúl írásodat ellenőrizni? — Tibi!

TIBI: Valahányszor a -ba, -be és -ban, -ben raggal akad dolgom, felteszem a kérdést. Ha hová? kérdésre felel, akkor -ba, -be rag a helyes, ha hol? kérdésre felel, akkor a -ban, -ben.

(A tanár még több tanulóval elmondhatja a szabályt és megismétli velük a próbákat.)

TANÁR: Házi írásbeli feladat a következő lesz: Hol töltöttem a vasárnapot?

(A tanár a táblára, a tanulók a füzetbe felírják a házi írásbeli feladat címét.)

Miután az óra végét jelző csengő megszólalt, a tanár a tanulókkal a holmit elrakatja, felállítja és sorakoztatja őket, majd a teremből elbocsátja.)

(Dr. Szántó Lőrinc gyak. isk. tanár tanításából.)

A tanárjelöltek az eddigi elemzési gyakorlatban szerzett jártasságuk segítségével megfelelő határozottsággal ismerték fel a fenti részletben a tanítási óra azon szakaszát, mely két didaktikai feladat (ellenőrzés és

elsődleges bevésés) szolgálatában is áll. Megállapították azt is, hogy az ötödik didaktikai feladat teljesítése (az ismeret elsajátításának ellenőrzése) a házi feladat útján, s az otthoni tanulás eredményének ellenőrzése keretében a következő tanítási órán fog minden bizonnyal megtörténni.

A fentiekben bemutatott elemzés — amely időben szemináriumi csoportonként változóan egy vagy két szemináriumi órán szokott végbemenni — ismét olyan tanítási órának vizsgálatát tette lehetővé a tanárjelöltek számára, amelyen csaknem valamennyi alapvető mozzanat (didaktikai feladat) szerepelt, vagyis vegyes típusú órát. Természetesen az órátípus megállapítása még nem történt meg, mivel az elmélet még nem tart ott.

A következő lépésként a didaktikai gyakorlat során olyan tanítási órákat elemeztünk, amelyekben az alapvető mozzanatok bonyolultabb formákat mutattak, s bennük a didaktikai feladatok teljesítésének különböző összeszővődései jelentkeztek. Előbb egyszerűbb összeszővődést, majd fokozatosan bonyolultabb összeszővődést tartalmazó óraleírásokat elemeztünk a tanárjelöltek, s közben egy-egy ilyen órát megfigyeltek a gyakorló iskolában is.

Nincs lehetőség ilyen elemzések részletes ismertetésére is, de az alábbi példában annak a tanítási órának skéma-vázlatát mutatom be, amely ismétlő-általánosító órátípusban a »mese« fogalmának kialakítását végezte el, ugyancsak az általános iskola V. osztályában. — Azért helyes kezdetben alacsonyabb osztályban lejátszódó, és nyelvi-irodalmi tárgyú óraleírásokat vennünk, mert ezeken valamennyi szakos hallgató által ismert — alpműveltséghez tartozó — fogalmaknak egyszerűbb szinten történő tárgyalása fordul elő, tehát világosabban és tagoltabban, valamint könnyebben felismerhetők itt a megfigyelendő didaktikai törvényszerűségek.

A »mese« fogalmának kialakítása

- | | |
|--|-----------------|
| 1. »A kevély bíró, meg az erős szolgalegény« c. mese tartalmának emlékeztetőbe idézése | 1. did. feladat |
| 2. Ugyanezen mese elemzése, a benne levő csodás tények felfedezése, s mint fogalmi jegy kiemelése | 2. did. feladat |
| 3. »A hét Simeon« c. mese tartalmának elmondása | 1. did. feladat |
| 4. Ugyanezen mese elemzése, s a mese itt megtalálható fogalmi jegyeinek kiemelése | 2. did. feladat |
| 5. »A szürkebajuszú macska« c. mese tartalmának felidézése és elmondása | 1. did. feladat |
| 6. Ugyanezen mese elemzése, s a mese fogalmi jegyeinek kiemelése | 2. did. feladat |
| 7. A három mese kiemelt jegyeinek összehasonlítása, indukciós következtetés útján általánosítás, a mese fogalmi jegyeinek megállapítása, a mese elemi meghatározásának megalkotása | 2. did. feladat |

(Dr. Kocsis Gáborné gyak. isk. tanár tanításából.)

Ebben a menetben (a tanítási óra részletes feldolgozása a tanulmány szűkreszabott publikációs lehetőségei miatt nem közölhető), amely az óraleírás didaktikai gyakorlaton történő feldolgozásának vázlata (tehát nem a tanítási órát tartó tanár vázlata), az tűnik ki, hogy némely eset-

ben az első és második didaktikai feladat (a tények elemzése és az általánosítások megalkotása) váltakozva történik. Még nem összefonódva, csak váltakozva, (a következő variáció az összefonódás).

A fenti feldolgozási vázlat sorszámai az óra szerkezeti felépítésének szakaszait adja.

A további didaktikai gyakorlatok során olyan óraleírásokat elemzünk, amelyek segítségével az egyes didaktikai alapelvek érvényesülését, a különböző órátípusok felismerését, ugyanazon órátípusokon belül az óra szerkezeti felépítésének, illetve a felépítés variánsainak meglátását gyakorolják a tanárjelöltek. Ezek alkalmával a már elemzett tanítási óraleírások újból elővehetők, s most újabb didaktikai törvényszerűségek keresése, ill. meglátása lehetséges általuk. Amennyiben az óraleírások tipikusak ebből a szempontból is, előnyös a már elemzett óra felhasználása, mert elősegíti annak felismerését, hogy a didaktikai gyakorlatok természet szerint külön-külön, elszigetelt, mondhatnánk statikus állapotban vizsgált elemek a valóságban csaknem valamennyi órán dinamikus egységükben, mozgásukban, s egymásra irányuló kölcsönhatásaikban, összefüggésükben szerepelnek, s éppen ezen dinamikus egységükben adják meg a tanítás eredményességét.

Amikor a didaktikai gyakorlatokban olyan tanítási órák elemzése következik, amelyekben a különféle oktatási módszerek gyakorlati alkalmazását figyelik meg a tanárjelöltek, akkor már főként olyan tanítási órákat elemzünk, amelyeket a tanárjelöltek látogatásaik során a gyakorló iskolában észleltek.

Ezeket az órákat a látogatással egyidőben magnetofon-szalagra rögzítjük. A táblavázlatot, táblai rajzot, a tanulók tevékenységeinek néhány jellegzetes elemét (növények- vagy állatok boncolása, kísérletezési műveletek stb.) lefényképezzük. A didaktikai gyakorlatokon a megbeszélés a tanárjelöltek tanítási óra alatti jegyzeteinek, a magnetofon-felvételnek, és ezen felvétel sokszorosított, írott szövegének, valamint a tábla képének egyidejű igénybevételeével történik.

Ebben a stádiumban már erős hangsúly esik annak megállapítására is, hogy a tanárjelöltek jegyzetei mennyiben tudták megragadni a megfigyelendő tényeket? Mennyiben tartalmazznak lényeges és fontos megfigyeléseket, illetve ezek közül melyek kerültek el figyelmüket? — Ezért fontos a saját megfigyelési jegyzet és a magnetofon felvétel, a saját megfigyeléskor tett megállapítások és a megbeszélés közös megállapításainak összevetése. Ez mind a tanárjelöltek számára, mind a didaktikai gyakorlat vezetőjének számára fontos. Egyrészt megmutatja a tanárjelölteknek, hogy mit nem vettek észre, s serkenti őket az alaposabb és mélyebb megfigyelésre, másrészt a didaktikai gyakorlat vezetője figyelmét felhívja az elmélet iránymutatásának esetleges hiányaira.

Befejezésül egy olyan tanítási óra-elemzést mutatok be, amely a tanárjelöltek által megfigyelt óra módszertani szempontból történő megbeszélését tartalmazza. A feladat az volt, hogy megvizsgáljuk a tanár által alkalmazott szemléltetés és beszélgetés módszerének összeszövődését.

Az alábbiakban nem a teljes óraleírást, hanem annak csak a második kialakítandó fogalomra (a rügyre vonatkozó részét közölhetem, azt is a szűk publikációs lehetőség miatt nem a teljes felvételben, hanem egyes részeknél összevontan, zárójelben utalva arra, hogy mi történt ezekben a részletekben. — A figyelmet itt ismét felhívom arra, hogy az órafelvételeknél, különösen abban az esetben, ha az elemzés célja a szemléltetés eljárásának boncolgatása, nem elég csupán az elhangzottak magnetofonon való rögzítése, hanem ezt ki kell egészíteni a beszélgető részszel párhuzamosan a szemléltetés mozzanatainak leírásával is.

(Az általános iskola VI. osztályában biológia óra. Téma: a hajtás és a rügy fogalmának kialakítása. Óratípus: új ismeretet feldolgozó óra.)

(A tanár a rügy szemléltetéséhez a bokrétafa rügyét, amely megfelelő nagyságú, gyűjtötte be, illetve biztosította minden tanuló számára. Ezenkívül minden tanulónál boncfelszerelés és kézi nagyító van a megfigyeléshez. A tanár kezében szintén.)

A tanár az óra első részében kialakította a tanulók tudatában a »hajtás« fogalmát, majd a »rügy« fogalmának kialakítására tér át, s ez az alábbiak szerint történik:)

TANÁR: Mit látunk, ha kinézünk az ablakon? — Sanyi!

SANYI: Rügyes fákat.

TANÁR: A fának melyik részén vannak a rügyek?

SANYI: Az ágain.

TANÁR: Nézzük meg közelebről ezeket a rügyeket. Vegyétek elő azokat a kis ágacskákat amilyeneket a mai órára elhoztatok! Fogjátok meg az ágacskán levő rügyet! Mit éreztek, ha megfogjátok a hüvelyk és mutató-ujjattal?

TANULÓK: (jelentkeznek)

TANÁR: Nos — Karcsi!

KARCSI: Tapad.

TANÁR: Ez az anyag a gyanta. Már hallottatok róla. Mi a gyanta sajátossága? — Géza!

GÉZA: Ragacsos és a ráeső csapadék leperreg róla.

TANÁR: Miért fontos vajon ez a gyanta a rügyön? — Imre!

IMRE: Hogy el ne korhadjon.

TANÁR: Helyes. Vegyük a bonckést és kaparjuk le a rügyről ezt a gyantát alulról felfelé. — Mit veszünk észre? — Feri!

(A tanár bemutatja a gyanta lekaparásának a módját. A tanulók az irányítás nyomán végzik a feladatot.)

FERI: Alulról kezdve kis gyűrődések vannak a rügyön.

TANÁR: Úgy van. Ezt hántoljuk, húzzuk le. Mit láttok most? — Kálmán!

(A tanár közben bemutatja a rügyet borító levelek leszedésének módját. A tanulók lehántolják a rügyről a borító részeket.)

KÁLMÁN: Egyre nagyobbak lesznek.

TANÁR: Milyen színűek ezek? — Laci!

LACI: Barnák, majd az alattuk levők zöldek.

TANÁR: Milyen az alakjuk? — Gyuszi?

GYUSZI: Gömbölyű.

TANÁR: És ha kisímtód?

GYUSZI: Levél alakúak.

TANÁR: Tehát mik lehetnek ezek? — Pali!

PALI: Levelek.

TANÁR: Hántoljuk le a zöld leveleket is. Ezek már egészen könnyedén jönnek.

Mit láttok most? — Karcsi!

KARCSI: Olyan vattás szerűt.

(A tanár közben ismét bemutatja az általa felnyitott rügyön a belső rész szétszelését. A tanulók is szétszedik a felnyitott rügyet.)

TANÁR: Most próbáljátok ezt széthúzni! Figyeljétek, hogyan csinálom!

(A tanár mutatja a belső rész szétbontását, a tanulók egy leválasztott »vattaszerű« részt szétszímtanak és kézi nagyítóval vizsgálják.)

GÉZA: (felkiált) Virág!

TANÁR: Nem. Vizsgáljuk csak tovább! Vegyünk le egy kis »vattaszerű« részecskét!

PALI: (felkiált) Van benne valami!

GÉZA: Tanár bácsi! Ezt is szét lehet bontani!

TANÁR: Figyeljétek meg, milyen ez a kis »vattaszerű« rész! — Imre!

IMRE: Apró szálakból áll... középen van egy kis kemény rész.
TANÁR: Ez nem más, mint egy kis levélkezdemény, amely össze van sodorva és finom fehér levélszörökből álló szörbundába csomagolva.
TAMÁS: Ez is ragad.
TANÁR: Mert nem tisztítottad meg eléggé. Mondtam, hogy kapard le jól a gyantát. — Figyeljetek ide! — Ha ezeket mind levesszük, mit látunk? — Pali!
PALI: (hallgat)
PALI: A virágja.
TANÁR: Kisfiam, úgy-e, hogy nem figyelsz. Gondolkozz csak! Nézd meg még-egyszer!
PALI: A szár.
TANÁR: Tehát, miből áll a rügy? — Géza!
GÉZA: Levélkékből és szárból.
TANÁR: A rügyben talált kis levélkéket levélkezdeményeknek nevezzük, a kis száracskát pedig szárkezdeménynek. Tehát miből áll a rügy? — Laci!
LACI: Levélkezdeményből és szárkezdeményből.
IMRE: (lelkendezve jelentkezik) Tanár bácsi! A kis levélkezdeményeken erek is láthatók.
TANÁR: Jól van. Kívül mit találunk a rügyön? — Sanyi!
SANYI: Pikkely-szerűt.
TANÁR: Ezek a pikkely-levelek, a gyantával együtt védik a levél és a szárkezdeményeket. — No, foglaljuk össze, hogy a rügy boncolása közben mit állapítottunk meg! Milyen részekből áll a rügy? — Gyuszi!
GYUSZI: Gyanta, pikkely-levelek, levélkezdemény, finom, dús levélszörökből álló szörbunda és szárkezdemény.
TANÁR: Jó, de milyen részek a legfontosabbak?
GYUSZI: A levélkezdemény és a szárkezdemény.
TANÁR: Helyes. Akkor mi a rügy? — Gondoljatok a hajtásra! — Jóska!
JÓKA: Egy fiatal hajtás.
TANÁR: Nagyon jó! A rügy valóban a születő hajtás, más néven hajtáskezdemény.
(A következőkben a tanár több tanulóval elismélteti a rügy részeit, s azt a megállapítást, hogy a rügy nem más, mint hajtáskezdemény.)
TANÁR: (felmutat egy nagy burgonyagumót és rámutat a gumón jól látható kinövésekre, a burgonyagumó rügyeire) Mi ez? — Lali!
LALI: Ez csíra.
TANÁR: No, várjál csak. Milyen részei vannak a csírának?
(A következőkben a tanár irányításával a tanulók megállapítják, hogy mi a csíra, milyen részei vannak a csírának; még egyszer elsorolják a rügy részeit, megállapítják, hogy miben különbözik a csíra a rügytől.)
TANÁR: Nézzük most az átlalatok és a köztudatban »csírának« nevezett részen mit találunk?
(A következőkben a tanár irányításával megállapítják, hogy a burgonyagumó kinövései nem csírák, hanem rügyek, vagyis, hogy a burgonyagumó nem csírázik, hanem rügyező szár.
Az óra további részében a tanár még egyszer összefoglaltatja a rügyről tanultakat, hangsúlyozottan kiemeli a rügy fogalmi jegyeit, és a táblára vázlatot is készít róla, amit a tanulók munkafüzetükbe bemásolnak.

Jósa Zoltán gyak. isk. tanár tanításából.)

Az előzőkben bemutatott tanítási órarészlet, (amelyet a tanárjelöltek a gyakorló iskolában a valóságban is megfigyeltek), szemináriumi megbeszélése során mindenekelőtt az tűnt ki, hogy a tanárjelöltek milyen mély hatást tett a tanítási óra lendületes élénksége, a tanulók nagyfokú és szenvedélyes érdeklődése, a tanár alapos szakmai és pedagógiai elméleti jártassága, és ebből eredő biztonsága az óravezetést illetően. — Ezek a benyomások emelik ki a közvetlen megfigyelés jelentőségét a didaktikai (és metodikai) gyakorlatok során. Ugyanakkor, és talán éppen a fentiek miatt, valamint a tanítási óra eléggé gyorsan pergő ritmusa miatt, a ta-

tanárjelöltek jegyzetei igen hézagosságok voltak. Saját vallomásaik szerint szinte »sajnáltak« jegyzetelni, mert az írás elvette a megfigyelés lehetőségének egy részét. Ez a tény viszont *a tanítási óra közvetlen megfigyelésének jelentősége mellett a magnetofon felvétel és ennek alapján készült óraleírás alkalmazásának jelentőségét, szükségességét emeli ki*. Nem vitás, hogy egy igen kitűnően felépített és ügyesen vezetett, s ezért a tanárjelöltekre mély benyomást tett tanítási óra alapos elemzése, amely rávilágít arra, hogy a szakmai tudáson kívül a didaktikai és metodikai elméleti képzettség, s az ezen épülő gyakorlati jártasság adja meg az ilyen tanítási órák megtervezésének és megvalósításának lehetőségét; — ez serkenti legjobban a tanárjelölteket a pedagógiai elmélet megbecsülésére és elsajátítására irányuló törekvésre is.

Az elemzés során a tanárjelöltek kiemelték a közvetlen (tárgyi) szemléltetés nagy előnyét, s ebben a tanári irányításnak a fontosságát. Felismerték az elméletben tanultak gyakorlatban jelentkezését a tárgyi és ábrázoló szemléltetés együttes alkalmazásának módszerét illetően. Többen megállapították a tanárjelöltek közül, hogy a rügy boncolása közben a tanulók részéről megfigyelt ismertető-jegyek közül mint emelkedtek ki a tanár irányítása nyomán kezdetben konkrétan, majd mind elvontabban a rügy fogalmi jegyei; s a táblai rajz mennyiben segítette elő a fogalmi jegyek teljes elvonásának és szintézisének megvalósulását a tanulók tudatában.

A tanárjelöltek egy részének a tanítási órán végzett feljegyzéseiből kitűnt, hogy az óra-elemzésben való jártasságuk már igen szépen kialakult, mert észrevették, hogy a tanár miképpen tette próbára a tanulók rügyre vonatkozóan kialakult fogalmát a burgonyagumóval kapcsolatban feltett kérdéseivel. — Ugyanezen eljárásnak egy másik célját ismerte fel az a tanárjelölt, aki rámutatott arra, hogy a csíra és rügy ilyen módon »kiprovokált« összehasonlítása mennyiben tette világossá és tisztábbá a rügy fogalmát.

A szemléltetés és a beszélgetés módszereinek összeszőződését illetően többen el tudták már határolni a beszélgetés azon részeit, amelyek a megfigyelés irányítását végezték, azoktól a részekről, amelyek az összehasonlítás, elvonás és általánosítás gondolati funkcióit indították meg és vezették.

Nincs lehetőségem arra, hogy a didaktikai és metodikai gyakorlatok szervezését és vezetését további példákon még részletesebben bemutassam. Azonban — úgy gondolom, — az eddigiekből is világosan látszik az a fejlődés, amely a tanárjelöltek óraelemzésben való jártasságának kialakulása terén bekövetkezett. — Tanulmányomban inkább — (az óraelemzésre vonatkozóan megjelent tanulmányokban kevéssé, vagy egyáltalán nem tárgyalt) — az oktatás folyamatának alapvető mozzanataira (didaktikai feladatokra) vonatkozó elemzés munkáját vettem részletesebben, amely szerintem a didaktikai gyakorlatok elsődleges és legfontosabb feladata. Véleményem szerint a didaktika tulajdonképpeni feladata az oktatási folyamat (helyesebben az iskolai ismeretszerzés folyamatának) elemzése, s ezen belül az egyes didaktikai feladatok, s azok kapcsolatainak viszonyának és összeszőződésének tárgyalása. Ezen épül fel ugyanis az oktatási folyamat megszervezése, az órák tipizálása és felépítése (szerkezete), természetesen a tantervelméleti részben vázolt, elsajátítandó

ismeretanyag figyelembevételével. Ugyancsak ide fut vissza a módszerek alkalmazásának didaktikai értelmezése is.

A legutolsónak elemzett tanítási óra-részlettel azt kívántam bemutatni, hogy miképpen történjék ugyanazon tanítási óra didaktikai és metodikai elemzése. Ezen órarészlet elemzésében a didaktikai gyakorlatokon a hangsúly a bemutatás és beszélgetés módszerének összeszővődésére irányuló megfigyelésre, valamint egy konkrét fogalom kialakításának módszerére esik, míg a metodikai gyakorlaton a »hajtás« és a »rügy« biológiai fogalmak kialakításának módszerét elemzik a tanárjelöltek. A gyakorlati képzéssel kapcsolatos hospitálások megbeszélésein pedig már mind a két (vagy még több) megfigyelési szempont alapján elemzik az órát. — Természetesen nagyon ügyelnünk kell arra, hogy a meglátogatott, vagy óraleírásban vett tanítási órákat csak mindig abban a vonatkozásban elemeztessük a tanárjelöltekkel, amelyet már az elmélet (didaktika vagy metodika) során megismertek, még akkor is, ha a meglátogatott tanítási óra más vonatkozásban is tipikus (vagy tipikusabb). Az ilyen tanítási órákra vissza lehet és vissza is kell térnünk a későbbiek során is. — Egy tanítási órát (óraleírást) tehát ismételten többször is elemezzünk. A tanítási óra elemzésében való jártasság nemcsak próbaköve a didaktikai és metodikai ismereteknek, hanem elengedhetetlen felétele ezen ismeretek igazi megértésének, s azon cél elérésének, hogy a pedagógiai elmélet valóban a pedagógiai gyakorlat útmutatója legyen.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЗНАКОМСТВА С АНАЛИЗОМ УРОКА

Л. Жамбеки

Очерк излагает, что с точки зрения успешного образования преподавателей необходимым заданием является оформление той способности преподавателей-кандидатов, при помощи которого они увидят, узнают в обучении единство теории и практики. Главное ядро этой способности — это знакомство с анализом урока. Автор очерка под названием «дидактических упражнений» разработал метод, который делает возможным начинать оформление этого знакомства уже параллельно с познанием теории дидактики. Очерк подробно излагает принципы метода и показывает его практику.

ROLLE UND BEDEUTUNG DES BEWANDERTSEINS IN DER ANALYSE DER UNTERRICHTSSTUNDE IN DER LEHRERBILDUNG

von L. Zsámbéki

Die Studie erklärt, dass es eine unerlässliche Aufgabe der erfolgreichen Lehrerbildung sei, in den Hörern die Fähigkeit zu entwickeln, die Einheit von Theorie und Praxis im Unterricht zu erkennen. Der wichtigste Kern dieser Fähigkeit ist das Bewandertsein in der Analyse der Unterrichtsstunde. Der Verfasser hat in seinen »Didaktischen Übungen« eine Methode ausgearbeitet, die es möglich macht, die Entwicklung dieses Bewandertseins schon parallel mit der Aneignung der Theorie der Didaktik zu beginnen. Die Studie erläutert eingehend die Prinzipien der Methode und zeigt deren praktische Anwendung.